



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Działania przygotowawcze nauczycieli i uczniów w kontekście integralnej edukacji

**Author:** Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Citation style:** Oelszlaeger-Kosturek Beata. (2013). Działania przygotowawcze nauczycieli i uczniów w kontekście integralnej edukacji. "Cieszyński Almanach Pedagogiczny" T. 2 (2013), s. 95-111



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Beata Oelszlaeger-Kosturek

## Działania przygotowawcze nauczycieli i uczniów w kontekście integralnej edukacji

Jak to wdrożyć? Czy mamy wystarczająco czasu, przestrzeni, zasobów? Czy damy sobie radę z zamieszaniem, jakie to wywoła? Czy wyzwolimy w sobie wystarczająco dużo energii, w końcu to wcale nie jest takie proste? Jakie zastosujemy modele i metody? Jakie doświadczenia wzbudzą w nas motywację do działania i pomogą nam uczyć się?

T. Tiller

### Wprowadzenie

Zadając pytanie o to, jak kształcić dzieci od najmłodszych lat w perspektywie wyzwań i zagrożeń, jakie na nie czekają u progu edukacji, chciałabym zwrócić uwagę na dwie kwestie:

- różne rodzaje działań (w tym – przygotowawczych) podejmowanych przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, kierownika procesu edukacji, od którego w największym stopniu zależy jego jakość,
- możliwość autentycznego, inteligentnego uczestnictwa uczniów w procesie edukacji i kapitalizowania wiedzy o uczeniu się.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są stawiani przed coraz to nowymi zadaniami. W ostatnich kilku latach musieli zmierzyć się dwukrotnie z istotnymi zmianami programowymi. Istotnymi, bo zmieniającymi w szerokim zakresie (nie licząc nauczycieli nowatorów i realizowanych przez nich programów autorskich i innowacyjnych) charakter ich pracy<sup>1</sup>. W 1999 roku, wraz z wpro-

---

<sup>1</sup> Zob. *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn: Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, 2004; E. PIOTROWSKI: *Zmiany w edukacji polskiej w kontekście akcesu do Unii Europejskiej*. W: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. F. BEREŻNICKI, K. DENEK. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2005, s. 33; M. ZALEWSKA-BUJAK: *Obraz i przemiany zawodu nauczyciela w trzecim tysiącleciu*. W: *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej*

wadzeniem reformy oświatowej i nowej podstawy programowej<sup>2</sup>, stanęli między innymi przed koniecznością:

- opracowania lub wybrania jednego z nowych programów edukacyjnych i podręczników szkolnych,
- położenia nacisku na kształtowanie u uczniów umiejętności kluczowych,
- zmiany charakteru pracy spowodowanej odejściem od systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz kształcenia zintegrowanego,
- wprowadzenia i stosowania nowego systemu oceniania.

We wrześniu 2009 roku musieli podjąć kolejne decyzje o:

1. Przyjęciu nowego programu edukacyjnego, w którym mimo odniesień do kształcenia zintegrowanego wyodrębniono cele, zadania i treści w zakresie odpowiednich rodzajów edukacji<sup>3</sup>.

2. Wybraniu i zastosowaniu w praktyce nowego kompletu podręczników.

3. Sposobach pracy z dziećmi sześć- i siedmioletnimi w jednej klasie (w klasie I).

Słowem, biorąc pod uwagę już tych kilka czynników, trzeba stwierdzić, że zadania, jakie się przed nimi stawia i częste zmiany, którym w związku z tym podlegają i które są zobowiązani przeprowadzać, wymagają od nich wielkiej siły charakteru w pełnieniu kierowniczej roli w procesie edukacyjnym. Wymagają od nich wielu kompetencji.

## Kompetencje nauczycieli

Nauczyciele powinni być przygotowani zgodnie ze standardami zawodowymi (kompetencjami): prakseologicznymi, komunikacyjnymi, współdziała-

---

edukacji. Red. H. RUSEK, A. GÓRNIOK-NAGLIK, J. OLEKSY. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 261; K. JUSZCZAK: *Nauczyciel wobec wyzwań XXI wieku*. W: *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Red. E. MURAWSKA. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 71; A. KOPIK, M. ZATORSKA: *Wielointeligentny uczeń – nowe wyzwania współczesnej szkoły*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Red. J. SZEMPRUCH, E. ZYŻIK, M. PARLAK. Kraków: Wydawnictwo Libron, 2011; T. TILLER: *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczyciela*. Tłum. D. ELSNER. Chorzów: BTiW MENTOR, [1997], s. 12.

<sup>2</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Dz.U. z dnia 15.01.2009 r., nr 4, poz. 17.

<sup>3</sup> Są wśród nich: edukacja polonistyczna, język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne (i edukacja zdrowotna – w klasie III), etyka (i, ewentualnie, język mniejszości narodowej lub etnicznej; język regionalny – język kaszubski). Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*...

nia, kreatywnymi, informacyjnymi i moralnymi<sup>4</sup>. Wśród nich nadrzędnymi są, jak sądzę, kompetencje prakseologiczne, wyrażające się efektywnością nauczycieli w zakresie planowania i organizowania oraz kontroli i oceny procesu edukacyjnego. Od nich najbardziej zależy optymalne przygotowanie całego procesu, a co za tym idzie – zadań i działań edukacyjnych dla uczniów oraz własnych (nauczycieli). Na kompetencje te zwraca także uwagę Piotr Kowolik, umieszczając je w zestawieniu na drugim miejscu, zaraz za kompetencjami percepcyjnymi, związanymi z rozpoznaniem stanu wewnętrznego ucznia. Na liście kompetencji nauczyciela klas I–III autor ujmuje też następujące kompetencje zawodowe: wiadomości, organizatorskie, konstruktorskie, partnerskie, poznawcze, praktyczne, kierownicze, pomocnicze, adaptacyjne, cechy osobowości i inne (np. stan zdrowia)<sup>5</sup>. Trzeba zaznaczyć, że w zawód nauczyciela wpisane jest nieustanne doskonalenie i doksztalcanie się. „Gdy się przyjrzyć tej pracy – jak twierdzi Robert Kwaśnica – okazuje się, że kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany”<sup>6</sup>. Otwartość na zmianę, jako priorytetowy wymiar umiejętności nauczycieli, podkreśla również Maria Czerepaniak-Walczak. Wśród umiejętności kluczowych, a więc niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela wymienia umiejętności: poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne, badawcze. Autorka wyróżnia ponadto szczegółowe modele umiejętności kluczowych nauczycieli, a wśród nich: „1) umiejętności planowania związane z przygotowaniem się do godzin lekcyjnych (np. umiejętność określania celów nauczania i stosownych środków ich realizacji), 2) umiejętności kierownicze i realizacyjne, zapewniające skuteczną komunikację pedagogiczną w toku lekcji, 3) umiejętności przyczyniające się do stworzenia i rozwijania właściwego klimatu w klasie, 4) umiejętności niezbędne do utrzymania dyscypliny w klasie i do rozwiązywania sytuacji wychowawczych, 5) umiejętności diagnostyczne, umożliwiające kontrolowanie i wartościowanie czynności dydaktycznych uczniów, 6) umiejętności autodiagnostyczne, prowadzące się do samooceny pedagogicznej aktywności nauczyciela”<sup>7</sup>. Jak widzimy, umiejętności te (inaczej mówiąc – kompetencje) są w szerokim zakresie zbieżne z umiejętnościami kluczowymi ujętymi w dokumencie Komisji Europejskiej z 2005 roku pt. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia*

<sup>4</sup> K. DENEK: *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 1998, s. 214–217.

<sup>5</sup> P. KOWOLIK: *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003, s. 28–29.

<sup>6</sup> R. KWAŚNICA: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. [Cz. 2]. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 294.

<sup>7</sup> M. CZEREPIANIAK-WALCZAK: *Umiejętności kluczowe nauczyciela*. W: *Pedagogika. Leksykon*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 253.

*i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, postulowanymi jako cele kształcenia w szkołach państw europejskich<sup>8</sup>.

Kształtowanie tych umiejętności (kompetencji) w dużej mierze zależy od jakości kształcenia w uczelniach pedagogicznych, szczególnie zaś od nauczycieli akademickich, którzy m.in. powinni położyć nacisk na przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli „[...] do innowacji, przekraczania roli i funkcji zawodowych oraz do przyjęcia doktryny krytyczno-kreatywnej kształcenia i wychowania”<sup>9</sup>.

### Działania przygotowawcze nauczycieli

Szczególnie istotne i interesujące są te kompetencje, które związane są z **działaniami przygotowawczymi nauczycieli**<sup>10</sup>, od których zależy kształt procesu edukacji, role pełnione przez uczniów i nauczycieli, rodzaje wiedzy nabywane przez uczniów i sposoby ich wykorzystania, zakres wiedzy uzyskiwanej przez samych nauczycieli, wykorzystywanej w praktyce edukacyjnej. Ten specyficzny rodzaj działań, niezbędny w każdej pracy (działaniach celowych), rozpoznajemy m.in. w różnorodnych typologiach działań i czynności nauczycielskich. Można wśród nich wskazać te, które są związane z pracą koncepcyjną nauczycieli oraz te, które związane są z przygotowaniem uczniów do podjęcia określonych zadań.

W pierwszym przypadku chodziłoby zatem o **zaprojektowanie i zaplanowanie**<sup>11</sup> zadań edukacyjnych dla uczniów oraz własnych działań. Nauczyciele dokonują przeglądu tego, co do tej pory zostało zrealizowane, co aktualnie wykonują i co mogłoby (lub powinno) być zrealizowane. Zastanawiają się, jakie przyjąć treści, jakie podjąć działania, za pomocą których mogłyby być skutecznie re-

---

<sup>8</sup> M. SIELATYCKI: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. „Internetowy magazyn CODN” 2005, nr 3, s. 1. Dostępne w Internecie: [http://www.trendy.codn.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje\\_nauczyciela\\_w\\_unii\\_europejskiej.pdf](http://www.trendy.codn.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf) [data dostępu: 25.10.2011].

<sup>9</sup> E. KOCHANOWSKA: *W poszukiwaniu modelu „nauczyciela nauczycieli”*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Red. T. KOSZCZYC, J. JONKISZ, S. TOCZEK-WERNER. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007, s. 349.

<sup>10</sup> W literaturze pojęcia „czynności” i „działania” bywają traktowane zamiennie, czasem też nadrzędnie jeden względem drugiego. Czynności są też składnikami działań. Por. W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 15. W niniejszym opracowaniu skłaniam się do takiego rozumienia działań (przygotowawczych) nauczycieli i uczniów, które obejmują szereg czynności – zgodnie z celem zaplanowanego działania.

<sup>11</sup> I. ADAMEK: *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*. W: *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*. Red. I. ADAMEK. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003.

alizowane cele i zadania procesu kształcenia. Określają czas oraz warunki ich realizacji, dobierają odpowiednie środki i metody pracy. Działania te, ze swej natury, są działaniami hipotetycznymi. Nauczyciele zakładają, przewidują i antycypują ich rezultaty. Są to też działania w wysokim stopniu twórcze<sup>12</sup>. Wymagają giętkiego i niestereotypowego myślenia. Jest w nich miejsce na podejmowanie decyzji o nowatorskich sposobach pracy pedagogicznej z uczniami (np. o włączaniu uczniów do podejmowania działań preparacyjnych i pełnieniu przez nich ról twórców i użytkowników zadań edukacyjnych)<sup>13</sup>. Są tą przestrzenią, gdzie schodzą się co najmniej dwie możliwości organizacyjne dla zajęć długo- i krótkoterminowych – zapisane w konspektach (z dokładnie wyznaczonymi i zaplanowanymi czynnościami nauczyciela i uczniów) lub w projektach, ogólnych w formie, z wieloma możliwymi drogami realizacji celów i zadań edukacyjnych przez uczniów (a dla nauczyciela – z wieloma problemami do bieżącego rozwiązywania).

W drugim przypadku można by wskazać wszystkie te działania, które nauczyciele podejmują, przygotowując zespół klasowy do odpowiednich lekcji (zajęć edukacyjnych), przekazując uczniom informacje na temat celów i zadań, środków, warunków realizacji tych zadań; dbając o przygotowanie umysłowości uczniów do czynnego udziału w realizacji celów i zadań<sup>14</sup>. **Działania przygotowawcze** są tymi, od których zależy kształt wszystkich innych działań podejmowanych przez nauczycieli, zarówno w sferze działań o charakterze transmisyjnym (kiedy przekazują uczniom gotowe i informacje), jak i odbiorczo-reaktywnym (podejmowanych bezpośrednio na skutek działań i wypowie-

<sup>12</sup> Zob. m.in.: Z. PIETRASIŃSKI: *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu*. W: *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Red. I. KURCZ, J. REYKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1975; K.J. SZMIDT: *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

<sup>13</sup> W. KOJS: *Działanie jako...*

<sup>14</sup> I. ADAMEK: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997, s. 90–96; R.I. ARENDS: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994, s. 267–335; F. BEREŹNICKI: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 338–344; B. DYMARA: *Sztuka bycia nauczycielem i uczniem. Bliżej uczenia się – nauczania kompleksowego i pedagogiki współbycia*. W: *Sztuka bycia nauczycielem i uczniem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom”*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 85–105; B.D. GOŁĘBNIAK: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. [Cz. 2.]..., s. 158–205; K. KRUSZEWSKI: *Metody nauczania*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 145–196; C. KUPIŚIEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1996, s. 101–106; W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 320–323; J. POPLUCZ: *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978, s. 169–192.

dzi uczniów)<sup>15</sup>. Są tymi, od których zależy każdy inny ich przejaw (np. formy czynności i działań przygotowawczych realizowanych wspólnie z uczniami), a także inne rodzaje własnych działań.

Przygotowanie zajęć edukacyjnych, czy to w ogólnym zarysie – na rok, semestr, miesiąc czy bardziej konkretnie – na tydzień i dzień pracy, dla refleksyjnych nauczycieli to trudne zadanie. Refleksyjnych, to znaczy myślących krytycznie o własnej pracy (stałe dokonujących samooceny), regularnie stawiających sobie kolejne cele<sup>16</sup>, zastanawiających się nad ich udoskonaleniem (także jeszcze przed ich podjęciem), nad rozwiązaniem sytuacji problemowej<sup>17</sup>, wprowadzających modyfikacje w zależności od czasu, przestrzeni i cech związanych z dziećmi – uczniami, korzystających w tym celu z wiedzy zdobytej w doświadczeniu<sup>18</sup>. To trudne, ale interesujące zadanie dla refleksyjnych, świadomych i odważnych nauczycieli-nowatorów, próbujących wdrażać do praktyki edukacyjnej te koncepcje, które umożliwiają rozwój ich samych (nauczycieli) i uczniów; przełamujących stereotypy odnośnie tradycyjnej, koncentrującej się na odzwierciedlaniu otaczającego świata, na rzecz negocjowania, i konstruowania społecznego znaczeń nadawanych rzeczywistości<sup>19</sup>, a stawiających na „współustalanie”, „współformułowanie”, „współświadomianie”, „współrealizowanie”, „współkontrolowanie” i „współocenianie” – nauczyciela z uczniami – celów zajęć edukacyjnych<sup>20</sup>. Sądzę, że dla takich właśnie refleksyjnych nauczycieli, badających własną działalność<sup>21</sup>, „myślących pedagogów”<sup>22</sup>, wspierających „pełnomocność

<sup>15</sup> Wątek różnych czynności i działań nauczycielskich podjęłam m.in. w opracowaniach: *Udział uczniów i nauczyciela w planowaniu zajęć edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym – działania możliwe i rzeczywiste*. W: *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*. Red. I. ADAMEK, M. GROCHOWAŁSKA, E. ŻMIJEWSKA. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010; *Działania i czynności nauczyciela w relacjach z dziećmi*. W: *Edukacja małego dziecka*. T. 1: *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

<sup>16</sup> S.G. PARIS, L.R. AYRES: *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Tłum. M. JANOWSKI, M. MICIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 102.

<sup>17</sup> A.T. PEARSON: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Tłum. A. JANOWSKI, M. JANOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994, s. 51.

<sup>18</sup> T. TILLER: *O uczeniu się przez doświadczenie...*, s. 9.

<sup>19</sup> D. KLUS-STAŃSKA: *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 26.

<sup>20</sup> J. KUJAWIŃSKI: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001, s. 77–78.

<sup>21</sup> Por. E. SZADZIŃSKA: *O powiązaniu wiedzy metodycznej i metodologicznej w działaniu pedagogicznym*. W: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, M. LEWANDOWSKI. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2003, s. 123.

<sup>22</sup> B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 22–27.

uczniów”<sup>23</sup>, najważniejszym zadaniem jest sprawienie, aby tenże proces był dla dzieci czymś atrakcyjnym ze względu na możliwość czynnego w nim uczestniczenia. Zasadnicze są więc pytania: na jaki temat **przygotować zajęcia edukacyjne?**, jak je zorganizować?, co brać pod uwagę, przygotowując je?, aby uczniowie chętnie podejmowali uczenie się, w młodszych klasach, jak wiadomo – skoncentrowane na nauce czytania, pisania, liczenia, ale i myślenia oraz wypowiadania się.

## Działania przygotowawcze uczniów i nauczyciela w edukacji integralnej

Odpowiedzi na pytania związane z tym, **jak uczyć** dzieci uczenia się, udzielają przedstawiciele niektórych koncepcji pedagogicznych, w których akcentuje się ich samokontrolę i samoocenę uczniów w toku edukacji, działania sprzężone z ich wcześniejszym **udziałem w planowaniu zadań edukacyjnych, w szeroko pojętym przygotowaniu działań edukacyjnych.**

Aby głębiej wniknąć w **istotę nauczycielskich i uczniowskich działań przygotowawczych**, przybliżę kilka bardziej interesujących koncepcji edukacyjnych, będących jednocześnie interesującymi ujęciami integralnej edukacji. Zacznę od scharakteryzowania koncepcji uczenia się przez działanie, opracowanej przez Wojciecha Kojsa. Wyróżnione w jej zakresie trzy fazy działania edukacyjnego, a wśród nich faza preparacyjna (przygotowawcza), traktuję jako kanwę dla przedstawienia kolejnych przykładów koncepcji edukacyjnych. A zatem jest to koncepcja, w której uczenie się jest pojmowane jako swego rodzaju aktywność prowadząca do nowej jakości, nowej wiedzy podmiotu. Wojciech Kojs nazywa ją wiedzą osobotwórczą<sup>24</sup>, wiedzą, która daje podmiotowi możliwości podjęcia kolejnych ważnych decyzji o swoim działaniu. Jest to możliwe dzięki swoistej aktywności podmiotu – ucznia nakierowanej na własne działanie<sup>25</sup>.

Zgodnie z tą koncepcją uczenie się należy do działań informacyjnych, rozgrywających się w systemie poznawczym jednostki i w związku z tym: „1) podmiot i przedmiot stanowi ta sama osoba; 2) celem jest nabycie wiadomości, umiejętności i nawyków, zachowań i działań, przekonań i poglądów; 3) środkami umożliwiającymi osiągnięcie celu są już nabyte przez osobę uczącą się wiadomości i sprawności oraz informacje zawarte w innych źródłach (otaczająca rzeczywistość, lektura itp.); 4) metodami są pewne racjonalne układy (sekwen-

<sup>23</sup> W. PUŚLECKI: *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 60–61.

<sup>24</sup> W. KOJS: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKĄ. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 385.

<sup>25</sup> W. KOJS: *Działanie jako...*, s. 44–45, 49.



cje) już posiadanych wiadomości i sprawności; 5) warunkami są pewne cechy psychofizyczne i pewne czynniki zewnętrzne; 6) rezultat stanowi przekształcony przedmiot uczenia się, czyli jakiś fragment osoby uczącej się, najczęściej jej świadomości [...]”<sup>26</sup>.

Wojciech Kojs oparł swoją koncepcję uczenia się na gruncie prakseologicznym, kładąc nacisk na ocenę przebiegu działania oraz jego skutku. Traktuje uczenie się jako działanie o charakterze informacyjnym, w tym też aspekcie analizuje aktywność uczniów – podmiotów, zdolnych do: „formułowania celu, określania stanu przedmiotu uczenia się, dobierania środków i metod, określania niezbędnych warunków, oceny uzyskanego wyniku oraz kierowania przebiegiem uczenia się”<sup>27</sup>. Zaznacza także, że w podmiotowym uczeniu się ważna jest wola dzieci. Jak stwierdza: „Wola jest tym układem osobowości, dzięki któremu jednostka kieruje przebiegiem działań celowych, formułuje cele, wybiera działania i kontroluje ich wykonanie”<sup>28</sup>. Takie rozumienie woli skłania zatem do nadania jej rangi swoistego układu samokontrolnego, działającego na podstawie systemu wartości (znanych podmiotowi). W związku z nim dziecko jako podmiot uczenia się podejmuje decyzje podczas planowania działania (oceniając swój stan wiedzy wyjściowej); realizowania zadań (porównując osiągnięte cele częściowe z celem ogólnym, zastanawiając się nad zastosowanymi przez siebie środkami i metodami, zorganizowanymi warunkami); kontrolowania i oceniania końcowego (porównując założone cele z uzyskanym rezultatem, poddając go końcowej ocenie, wyciągając wnioski)<sup>29</sup>.

Konsekwencje wynikające zatem z wyżej omówionej koncepcji dla praktyki edukacyjnej, w tym – dla kształcenia zintegrowanego, znajdują swoje odzwierciedlenie w zmianie metodyki zlecania zadań edukacyjnych, co odbywa się w czasie **różnego rodzaju czynności i działań przygotowawczych**, integrujących wiele aspektów procesu edukacji. Uczniowie stają się twórcami, użytkownikami, a nie tylko wykonawcami zadań edukacyjnych<sup>30</sup>. Jako twórcy to oni, a nie nauczyciel, formułują czy określają cele, środki, metody i warunki ich realizacji. Jako użytkownicy wybierają odpowiednie zadania do realizacji przez siebie, zlecają je do realizacji kolegom lub nauczycielowi. Interesującą sytuacją jest pełnienie przez

<sup>26</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>27</sup> W. Kojs: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport Nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia. (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs [i in.]. Poznań–Cieszyn: Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki” S.A., 1991, s. 38–39.

<sup>28</sup> W. Kojs: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – język – edukacja*. Red. R. Mróz-Zek. T. 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 25.

<sup>29</sup> Szerzej na ten temat piszę w publikacji: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 24.

<sup>30</sup> W. Kojs: *Nauczyciel i uczeń – podmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka...*, s. 40–41.

uczniów tych trzech ról jednocześnie – twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych. Takie działania są możliwe już w edukacji wczesnoszkolnej, a uczenie się może przyjmować wtedy nawet formę samokształcenia. W tego typu uczeniu się możemy zatem wskazać na aktywną postawę ucznia – podmiotu, uczestniczącego w przygotowaniu, realizacji, kontroli i ocenie podjętego działania edukacyjnego. Są to jednocześnie cechy aktywnego, podmiotowego uczenia się<sup>31</sup>.

O wspólnych działaniach nauczyciela i uczniów pisze m.in. Elżbieta Misiorna, dodając też, że integracja w edukacji wczesnoszkolnej dokonuje się w samym dziecku, odbywa się przez nauczyciela, obejmuje szkolne i pozaszkolne oferty edukacyjne, „dotyczy zespołu klasowego”, obejmuje różne środowiska życia dziecka, dotyczy nauczycieli, dzieci, rodziców<sup>32</sup>. Uwzględnianie właśnie tych płaszczyzn integracji niejako wymusza na nauczycielu (a także uczniach i ich rodzicach) podjęcie odpowiednich **czynności i działań przygotowawczych**.

Cechy takiej integralnej edukacji, przygotowywanej poprzez wspólne decyzje nauczyciela i uczniów odnajdujemy w koncepcji klasy autorskiej Wiesławy i Bogusława Śliwskich. Koncepcja ta realizowana była w oparciu o idee: humanizacji (poszanowanie osobowości i godności dziecka, bezwarunkowa akceptacja dziecka); uspołecznienia (współdziałanie nauczyciela, uczniów, rodziców w określaniu i decydowaniu o warunkach, **przygotowaniu**, przebiegu, kontroli i ocenie uczenia się); jawności (znajomość szeroko pojętego prawa szkolnego, dostęp do informacji dotyczących realizacji programu autorskiego); twórczości (rozwijanie i stymulowanie zdolności kreatywnych uczniów)<sup>33</sup>.

Jedną z dobrze znanych i przeżywających renesans w praktyce pedagogicznej (i w kształceniu zintegrowanym) jest metoda projektów<sup>34</sup>. Stosując tę metodę, nauczyciel musi zaplanować, przynajmniej w ogólnym zarysie, aktywność uczniów i własną. W metodzie projektów widzimy realną możliwość podejmowania

<sup>31</sup> Por. m.in. J. SZEMPRUCH: *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*. W: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin: Agencja Wydawnicza „KWADRA”, 2005, s. 97.

<sup>32</sup> E. FILIPIAK, H. SMOLIŃSKA-RĘBAS: *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 2000, s. 253. Zob też: E. MISIORNA: *Istota integracji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań: Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, 1993, s. 16–19.

<sup>33</sup> W. ŚLIWSKA, B. ŚLIWSKI: *Psychopedagogiczne założenia klasy autorskiej w nauczaniu początkowym w Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi*. W: *Edukacja w wolności*. Red. W. ŚLIWSKA, B. ŚLIWSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, s. 54.

<sup>34</sup> I. ADAMEK: *Eksplikacje i modelowanie edukacji*. W: *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Red. I. ADAMEK. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001, s. 12–15.

wspólnych **działań przygotowawczych** – nauczyciela i uczniów. Jest to widoczne szczególnie na pierwszym etapie pracy, gdy wspólnie ustalają temat (problem) główny i zadania do realizacji. Wynikiem tych działań są kolejne etapy: realizacja i zakończenie projektu.

Cechy metody projektu są zbieżne z ideą kształcenia zintegrowanego, gdyż:

- „angażuje jednocześnie emocje i umysł dziecka [...]”;
- zapewnia możliwość dokonywania wyborów i uczy podejmowania różnorodnych decyzji;
- umożliwia pełne zaangażowanie w przebieg zajęć, dając uczniom wyraźną przewagę nad aktywnością nauczyciela;
- pozwala dziecku koncentrować się na temacie [...]”;
- umożliwia łączenie wielu obszarów wiedzy [...]”;
- daje możliwości i uczy współpracy, korzystania z pomocy kolegów i udzielania im pomocy;
- ułatwia sprawdzenie w działaniu swoich zdolności bez zwracania uwagi całej klasy;
- umożliwia »wolniejszym« dzieciom dostosowanie tempa pracy;
- rozwija myślenie teoretyczne, umiejętność stawiania hipotez, dokonywanie analizy i syntezy; przewidywania i weryfikowania hipotez; wzmacnia dociekliwość;
- przyzwyczaja do empirycznego podchodzenia do poznawanej rzeczywistości;
- ułatwia przewidywanie i rozumienie konsekwencji własnych działań;
- pielęgnuje wytrwałość w dążeniu do uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania;
- uczy wnioskowania o związkach przyczynowo-skutkowych<sup>35</sup>.

**Wspólne działania przygotowawcze** – nauczyciela i uczniów odnajdujemy aż w większości spośród sześciu kroków aktywizującej dziecko strategii kształcenia Renaty Michalak. Na uwagę zwraca krok:

1. Drugi, kiedy to uczniowie mają możliwość dokonywania wyboru wśród zleconych im zadań (**przygotowują** działania realizacyjne).

2. Trzeci, kiedy to nauczyciel i uczniowie wspólnie organizują przestrzeń dla realizacji tychże zadań, podczas których uczniowie dyskutują, eksplorują, manipulują, negocjują, obserwują, eksperymentują itp.

3. Czwarty, kiedy to wprawdzie nauczyciel aranżuje sytuację, w której uczniowie „[...] odkrywają problemy, próbują je określić, proponują sposoby rozwiązań”<sup>36</sup>, mając wpływ na ewentualne przygotowanie kolejnych działań.

<sup>35</sup> J. USZYŃSKA-JARMOC: *Prace badawcze uczniów w młodszym wieku szkolnym*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. LEWOWICKI, W. PUŚLECKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 170.

<sup>36</sup> R. MICHALAK: *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004, s. 45.

4. Szósty, kiedy to uczniowie mogą „[...] podejmować zadania zainicjowane przez nauczyciela lub samodzielnie wymyślać własne i je rozwiązywać”<sup>37</sup>.

Kolejną koncepcją, która wyrosła na europejskim gruncie edukacji, jest koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta. Jest to niezwykle interesujący przykład systemu kształcenia bazującego m.in. na wspólnym – nauczyciela z uczniami i uczniów z nauczycielem – **planowaniu** zadań edukacyjnych. Jest to planowanie całego tygodnia pracy w oparciu o program kształcenia i plan pracy klasy, zaproponowany przez nauczyciela. Ulega on modyfikacji w trakcie wspólnej dyskusji, stanowi punkt wyjścia do tworzenia planów indywidualnej pracy każdego ucznia. Takie **planowanie (przygotowywanie)** zajęć wymaga dość odważnej postawy nauczyciela, nie bojącego się naruszyć narzuconych mu odgórnie programów i treści podręczników szkolnych. Sprzyja kształtowaniu samodzielnych, podmiotowych, a równocześnie – twórczych postaw uczniów wobec uczenia się<sup>38</sup>.

Koncepcja ta jest znaną w polskiej edukacji wczesnoszkolnej koncepcją. Nauczyciele realizujący ją najczęściej pod postacią różnych programów innowacyjnych są skupieni mniej lub bardziej formalnie w Polskim Stowarzyszeniu Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta<sup>39</sup>. Zdają sobie sprawę z zalet tej koncepcji dla kształcenia zintegrowanego. Wiedzą, że tylko jej systemowe zastosowanie (z planowaniem z uczniami włącznie), daje oczekiwane, wartościowe efekty. **Działania przygotowawcze uczniów i nauczyciela**, realizowane w duchu tej koncepcji, rozgrywają się w różnym czasie, w różnych przestrzeniach. Wyznaczają indywidualność każdej klasy, każdego ucznia, wreszcie – nauczyciela, który dzięki nim także stale się rozwija, co ważne – twórczo realizuje przede wszystkim własne (a nie cudze – np. autorów programów, podręczników, przewodników metodycznych) pomysły edukacyjne.

Interesującym rozwiązaniem dla integralnego kształcenia dzieci jest koncepcja uczenia się – nauczania kompleksowego<sup>40</sup> Bronisławy Dymary. Skoncentrowana jest na uczeniu się dzieci wynikającym z zadań poznawczych, **wspólnie formułowanych z nauczycielem w toku lekcji (zajęć) projektujących**. Są one realizowane w czasie lekcji badawczych, a następnie analizowane i podsumowywane podczas lekcji kontrolno-oceniających. Tak jak w przypadku tradycyjne-

<sup>37</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>38</sup> Takie uczenie się jest wsparte także na innych technikach pedagogicznych Celestyna Freineta, w tym na: samokontroli, samoocenie, sprawnościach i ekspresji twórczej uczniów. Zob. C. FREINET: *Pisma wybrane. O szkołę ludową*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ, przeł. H. SEMENOWICZ. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

<sup>39</sup> <http://www.freinet.bialystok.republika.pl> [data dostępu: 25.10.2011].

<sup>40</sup> B. DYMARA: *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009; EADEM: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współlbycia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

go, potocznego rozumienia integracji, autorka wyróżnia integrację tematyczno-problemową. Nawiązuje więc do doboru „podobnych treści przez nauczyciela” i w oparciu o zajęcia np. „na temat: »Dom rodzinny« na wielu źródłach informacji, takich jak: wypowiedź dzieci, czytanki o domu, ilustracja, piosenka itp.”. I właściwie w tym miejscu kończy się owo podobieństwo do edukacji tradycyjnie korelującej treści nauczania. Jak pisze autorka, w przypadku tej „właściwej integracji”, takie łączenie treści, poszukiwanie informacji w szerszym aspekcie niż jak tylko to proponuje podręcznik czy nauczyciel, stanowi jedynie „punkt wyjścia do działań bardziej istotnych, sięgających innych znaczeń integracji”<sup>41</sup>. Integracja czynnościowo-strukturalna to kolejny rodzaj integracji, o jaki powinno chodzić w edukacji. Jak mówi autorka, „[pogłębianie – B.O.-K.] procesu integracji dokonuje się poprzez wielokrotne powtarzanie określonych czynności, które dzięki temu treningowi układają się w sensowne struktury”<sup>42</sup>. Tak więc obok typowej dla edukacji integracji treści, czyli inaczej – wiedzy o świecie, wytwarza się wiedza o uczeniu się. Innymi słowy, jeśli nauczyciel stworzy dzieciom okazję do systematycznego np. projektowania zajęć (tak jak to jest np. w koncepcji Celestyna Freineta), wytwarza się u nich struktura wiedzy o cechach projektowania. Podobnie będzie się działo, jeśli będą mogły kontrolować i oceniać nie tylko działania innych, ale i swoje (samokontrola i samoocena) – wytworzy się u nich wiedza o charakterze kontrolnym. Trzeci obszar wiedzy, na którym dokonuje się integracja, to ten związany z „rodzajami i typami kontaktów służących wychowaniu do bycia ze światem, innymi i... sobą”<sup>43</sup>. Jest to więc integracja czasoprzestrzenno-interpersonalna, przejawiająca się w rzeczywistych więziach międzyludzkich – szkolnych i pozaszkolnych. Ostatni, czwarty z wymienionych obszarów (rodzajów) integracji, to integracja autokreacyjna – metaintegracja, związana z wiedzą dziecka „o sobie samym, o własnych możliwościach [...], potrzebach, zainteresowaniach, postępach”<sup>44</sup>. Jak twierdzi autorka, integracja autokreacyjna jest możliwa wtedy, gdy uczeń umie odpowiedzieć na pytanie związane z własnym działaniem czy zachowaniem. Udzielając tych odpowiedzi, dziecko gromadzi więc wiedzę o sobie samym, poznaje najważniejsze wartości, np. prawdę, dobro i piękno, uczy się stosować wiedzę w nowych sytuacjach, co sprzyja podejmowaniu przez niego samokształcenia i samowychowania<sup>45</sup>.

Cechy takiego integralnego kształcenia odnajdujemy m.in. w słowach Doroty Klus-Stańskiej, która za jego cel uznaje „[zintegrowany – B.O.-K.] obraz świa-

<sup>41</sup> EADEM: *Przestrzenie – obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania. W stronę praktyki edukacyjnej*. Red. B. DYMARA. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 122–123.

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> Ibidem.

ta wyrażający się skalonym, dynamicznym i otwartym na modyfikacje systemie wiedzy jednostki<sup>46</sup>. Autorka twierdzi, że aktywność dziecka jest związana z konstruowaniem znaczeń, a to polega nie na ich recepcji, ale na interpretacji. Skłania się ku edukacji opartej na teorii konstruktywizmu, zapewniającej warunki dla ewoluowania integracji nauczania „[...] od częściej formalistyki na poziomie behawioralno-biurokratycznym w kierunku przekształceń na poziomie umysłu dziecka<sup>47</sup>. W koncepcji tej nauczycielowi zależy na włączaniu uczniów do decydowania o kształcie edukacji, co, jak sądzę, głównie wynika z ich udziału w różnych **formach działań przygotowawczych**. Zmiany te dotyczą:

- określania zadań lekcji (tworzenie okazji, zachęcanie, organizowanie warunków, negocjowanie wniosków),
- organizacji lekcji (forma pracy indywidualizowanej, grupowej),
- doboru zadań (o wielu drogach rozwiązań lub wielu rozwiązaniach),
- przebiegu lekcji (dyskusja, dzielenie się doświadczeniami, wspólna praca małych zespołów, prowadzenie doświadczeń),
- treści wychowawczych (prawo dziecka do analizy rzeczywistości)<sup>48</sup>.

Wyróżnione wyżej koncepcje edukacji ukazują nauczyciela i uczniów w toku wspólnie podejmowanych działań przygotowawczych. Ten krótki przegląd koncepcji warto zakończyć powtórzeniem refleksji, że od nauczyciela w głównej mierze zależy charakter procesu edukacji uczniów, z którymi pracuje. Jest kierownikiem tego procesu, osobą odpowiedzialną za efekty uczenia się uczniów. Skoro tak, to znaczy, że powinien, zakładając włączanie się uczniów do projektowania zajęć, kierować się pewnymi wytycznymi, orientującymi jego działania. W tym zakresie dość pomocne mogą okazać się inwentarze pytań pomocnych przy planowaniu pracy na zajęciach zintegrowanych. W literaturze znajdujemy wiele propozycji w tym zakresie<sup>49</sup>. Jednym z bardziej interesujących jest narzędzie znane jako Autodiagnoza pracy nauczyciela<sup>50</sup>, służące refleksji nad kształtem zajęć

<sup>46</sup> D. KLUS-STĄSKA: *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do formułowania znaczeń*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. MALEWSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 473.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 470.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 471–473.

<sup>49</sup> Zob. m.in.: Z. NOWAK: *Planowanie czynności dydaktyczno-wychowawczych*. W: *Kształcenie zintegrowane...*, s. 43–45; J. OCHENDUSZKO: *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela. Poradnik*. Bydgoszcz: WOM, s. 17.

<sup>50</sup> Znajdujemy je zamieszczone w formie aneksu (Aneks 4) w programie kształcenia zintegrowanego dla klas I–III. Narzędzie to obejmuje cztery listy pytań, które miałby sobie zadawać nauczyciel odnośnie realizowanych zadań. Są wśród nich na przykład:

„**Zadanie 1:** Zapewnić przyjazne i różnorodne środowisko edukacyjne uwzględniające rozwój fizyczny i polisensoryczne doświadczenie świata, w kręgu ludzi, sztuki, techniki i przyrody.” (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy dobieram różnorodne metody i style nauczania – uczenia się?”; „Czy zajęcia odbywały się poza salą lekcyjną i jak często?”);

edukacyjnych zarówno w fazie kontrolno-oceniającej, na co by wskazywał tytuł i miejsce w programie, jak i **przygotowawczej**. Usytuowanie osoby nauczyciela w roli drugiego adresata programu nauczania (wraz z uczniem), wskazuje na jego zaangażowanie w pracę pedagogiczną – jej rezultaty odnosi nie tylko do uczniów (jak to przyjęto w tradycyjnej edukacji), ale do siebie samego. Sprawia, że refleksja podjęta nad zakresem realizacji treści, zadań i celów musi stać się przedmiotem głębokiego namysłu – w **fazie przygotowawczej** i kontrolno-oceniającej. Służy organizowaniu coraz to lepszych, racjonalnych<sup>51</sup> działań pedagogicznych, a w ich zakresie – uczenia się uczniów.

### Wybrane wyniki badań

Zadając pytanie o to, jak uczyć, zadajemy jednocześnie pytanie o to, **jak włączyć uczniów w projektowanie** oraz, w konsekwencji, **w przygotowanie szeregu działań edukacyjnych** składających się na proces nauczania–uczenia się.

Scharakteryzowane wcześniej niektóre koncepcje edukacyjne mogą wnieść do praktyki szkolnej pomysły na środki i metody realizacji zadań. Problematyka właśnie takiego uczenia się interesuje mnie od dawna i, mając także własne bogate doświadczenia w pracy pedagogicznej z małymi dziećmi, nierzadko podejmuję w tym zakresie badania. Szukam ciągle, wbrew negatywnym opiniom na temat takiego uczenia się, dowodów i argumentów na to, że edukacja wsparta na wspólnym z uczniami projektowaniu i planowaniu działań edukacyjnych, jest jedną z lepszych koncepcji, dających się dość łatwo zastosować w praktyce.

---

„**Zadanie 2:** Prowadzić do nabywania i rozwijania umiejętności czytania, pisania, liczenia i komunikowania się.” (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy opowiadał dzieciom o swoich ulubionych książkach z dzieciństwa?”; „Czy stwarzam takie sytuacje, w których dzieci w naturalny sposób posługują się matematyką?”);

„**Zadanie 3:** Pomagać dzieciom kształtować prawy charakter.” (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy sama przestrzegam wspólnie ustalonych norm, np. czy się nie spóźniam do pracy?”; „Czy dzieci oceniają swoje postępowanie w kręgu rady?”);

„**Zadanie 4:** Pracować, bawić się razem z uczniem.” (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy proponując treść kolejnego cyklu lub ustalając zadania radziłam się dzieciom co do wyboru?”; „Czy zamiast inicjować pozwalam, by dzieci same wystąpiły z projektami?” Czy zawsze przestrzegałam zasady, że jeśli dzieci pracują, przygotowują coś pożytecznego, to ja także robię to razem z nimi?” Zob. M. LOREK: „*Elementariusz*”. *Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*. Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, 1999, s. 95–97.

<sup>51</sup> Por. U. MORSZCZYŃSKA: *Racjonalność działania pedagogicznego*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereźnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2007, s. 135.

Z wyników uzyskanych w toku eksperymentu pedagogicznego<sup>52</sup>, przeprowadzonego w klasach III w 1999 roku, można wnosić, że uczniowie, na skutek systematycznego udziału w planowaniu zajęć na tydzień i dzień pracy oraz w ich kontroli i ocenie (a także na skutek samokontroli i samooceny), nabyli wiedzę o tym, jak zaprojektować i **przygotować** działania edukacyjne (proces uczenia się). Po czterech tygodniach takiej pracy potrafili (uwzględniając treści programowe przedłożone im przez nauczyciela na ostatni tydzień eksperymentu) zaprojektować, przygotować, a następnie zrealizować, skontrolować i ocenić działania edukacyjne.

O tym, że dzieci mogą być już na wczesnym etapie edukacji wdrażane do decydowania o kształcie własnej edukacji, świadczą też wyniki *Instrukcji do badania cech podmiotowych działań uczniów*<sup>53</sup>. Kolejne zadania *Instrukcji...* wiążą się z cechami uczenia się o charakterze podmiotowym (aktywnym), a o których już wcześniej wspominałam, a mianowicie z: określaniem przedmiotu uczenia się; formułowaniem i generowaniem celów edukacyjnych; określaniem zadań edukacyjnych; dobieraniem odpowiednich środków ich realizacji; dobieraniem do nich metod; określaniem niezbędnych warunków tych zadań. Rozwiązanie zadań *Instrukcji...* wiąże się zatem nie tylko z wiedzą dzieci o uczeniu się, ale i o sobie samych – bardziej wartościową, bo dającą im duże możliwości w związku z projektowaniem nowych zadań i podejmowaniem nowych działań edukacyjnych. Wiąże się z wiedzą, która niejako ponownie tworzy podmiot działania<sup>54</sup>.

Wyniki badań przedstawiam w odniesieniu do trzech grup badawczych – uczniów z klas III: z klasy eksperymentalnej (maj 2000 roku); z klasy freinetowskiej (maj 2004 roku); z klasy freinetowskiej (maj 2010 roku). W pierwszym przypadku uczniowie klasy eksperymentalnej zostali poddani programowi „uczenia się uczenia” w ciągu trzech tygodni eksperymentu. W tym celu brali udział w planowaniu zajęć na tydzień pracy, ustalali zadania edukacyjne, dokonywali samokontroli i samooceny własnych działań, pod kierunkiem nauczyciela, który wdrażał ich do tego typu pracy. Słowem – w sposób wybiórczy, na ile pozwalały warunki eksperymentu, aktywnie ucząc się, zdobywali wiedzę o uczeniu się właśnie. W dwóch innych klasach III proces kształcenia przebiegał w sposób naturalny – obie klasy przez trzy lata pracowały, stosując w codziennej praktyce sposoby pracy wynikające z koncepcji Celestyna Freineta. Działania tychże uczniów były jeszcze bardziej bogate w różnorodne techniki pedagogiczne wspierające ich proces uczenia się – m.in. zdobywali sprawności, prowadzili kronikę klasową, teczkę indywidualnej pracy ucznia, redagowali gazetkę klasową oraz prowadzili gazetkę ścienną wychowawczą. Tabela 1 ujmuje wyniki *Instrukcji...* odnośnie

<sup>52</sup> Szerzej na ten temat piszę w publikacji: B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 235–243.

<sup>54</sup> W. Kojas: *Działanie jako...*, s. 49–50.



liczby prawidłowo zaplanowanych elementów działania edukacyjnego przez uczniów (w związku z celem)<sup>55</sup>.

Tabela 1

**Cele działania edukacyjnego a dobór pozostałych elementów działania edukacyjnego przez uczniów klas III**

Element działania edukacyjnego	Prawidłowe określenie poszczególnych elementów					
	klasa eksperymentalna (2000 rok) N = 24		klasa freinetowska (2004 rok) N = 20		klasa freinetowska (2010 rok) N = 24	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Cel	95	100,0	106	100,0	175	100,0
Sposób	67	70,5	137	129,2	133	76
Materiały/narzędzia	60	63,2	115	108,5	127	72,6
Miejsce	54	56,8	114	107,5	124	70,9
Forma	41	43,2	115	108,5	117	66,9

Mamy tu także do czynienia z interesującą sytuacją, a mianowicie – w przypadku każdego elementu działania edukacyjnego możemy mówić o pewnym „nadmiarze propozycji” (w grupie badanych uczniów w 2004 roku). Liczba ich prawidłowych decyzji co do doboru sposobów, materiałów i narzędzi, miejsca i formy realizacji działań edukacyjnych w każdym przypadku przekracza 100%. Oznacza to, że dzieci dobierają metody, środki i projektują warunki pracy do wszystkich celów – tych sformułowanych zarówno w sposób prawidłowy, jak i nieprawidłowy. Zapewne też niejako intuicyjnie przyjmują, że przedmiot zainteresowań jest dla nich jednocześnie celem<sup>56</sup>. Może to też świadczyć o dużej pomysłowości, otwartości tej klasy, która pracując w duchu koncepcji Celestyna Freineta szczególnie chętnie podejmowała uczenie się (na którego kształt miała wpływ) oraz o rozumieniu przez ucznia wzajemnych powiązań między celem i przedmiotem zainteresowań oraz sposobami, środkami i warunkami realizacji zadań edukacyjnych.

<sup>55</sup> Dokładną analizę wyników badań odnośnie zastosowanej *Instrukcji...* w trzech klasach, w których dzieci uczyły się jak się uczyć, ujęłam w opracowaniu pt. *Uczenie się uczniów klas początkowych*. W: *Wyzwania wczesnej edukacji*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, 2011, s. 37–45.

<sup>56</sup> W. Kojis: *Działanie jako...*, s. 50.

Beata Oelszlaeger-Kosturek

### Teachers' and Students' Preparatory Activities in the Context of Integral Education

#### Summary

In the text the question is asked of how to educate children beginning with the very youngest. Attention is paid to two issues: Different types of activities (including preparation) taken by an early primary education teacher, the head of the educational process, whose work is most critical to the quality of the process; The possibility of the genuine, intelligent participation of students in the educational process and the capitalization of knowledge about learning.

The tasks that are currently given to teachers are discussed in the context of the latest core curriculum for early primary education. Attention is drawn to the importance of different types of teachers' competences, with particular emphasis on the praxeological competence. The analysis is focused on preparatory activities – the planning and designing of educational activities by a teacher in cooperation with their students. The concepts of active learning are referred to, which offer opportunities for taking such co-operative activities, while demonstrating the feasibility of a valuable and comprehensive integral education. Selected results obtained by means of the author's tool – "The instruction to study the subjective characteristics of students' activities" are presented.

**Key words:** teachers', students', activities, integral education, active learning, co-operative activities, instruction

Beata Oelszlaeger-Kosturek

### Die Vorbereitungen der Lehrer zu integraler Bildung

#### Zusammenfassung

In ihrem Text versucht die Verfasserin die Frage zu beantworten, wie man die Kinder von jung auf heranbilden sollte. Sie weist dabei auf zwei Probleme hin: 1) verschiedenerlei Maßnahmen (darunter Vorbereitungen), die von dem Lehrer und von der den Bildungsprozess beaufsichtigenden und in höchstem Maße beeinflussenden Person ergriffen werden; 2) die Möglichkeit einer authentischen und intelligenten Teilnahme der Schüler am Bildungsprozess und die Kapitalisierung der pädagogischen Kenntnisse.

In Anlehnung an die neueste Lehrgrundlage für den Grundschulunterricht werden hier die an die Lehrer gestellten Anforderungen besprochen. Betont werden verschiedene Lehrerkompetenzen, mit besonderer Rücksicht auf praxeologische Kompetenzen. Die Verfasserin analysiert also alle Vorbereitungsmaßnahmen – Planung und Ausarbeitung des Unterrichts von dem Lehrer unter Mitarbeit von den Schülern. Sie bezieht sich dabei auf die Idee des aktiven Lernens, das derartige gemeinsame Maßnahmen möglich macht und beweist, dass eine wertvolle integrale Bildung sinnvoll ist. Die Verfasserin präsentiert die Ergebnisse ihrer Forschungen, bei den sie sich ihres eigenen Forschungswerkzeuges – „Anleitung zur Erforschung der subjektiven Eigenschaften der Schüler“ bediente.

**Schlüsselwörter:** Lehrer, Schüler, Maßnahmen, integrale Bildung, aktives Lernen, gemeinsame Maßnahmen, Anleitung